

مستوى إتقان أساتذة المرحلة المتوسطة لمهارة صياغة الأسئلة الاختبارية: دراسة ميدانية بمتوسطات الجزائر شرق

The level of mastery of intermediate education teachers for the skill of formulating test questions: a field study in the middle of Algeria East

حامدي أيوب^{*1}

¹ جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)، ayyoub.hamdi@univ-alger2.dz

تاريخ النشر: 2024/06/30

تاريخ الاستلام: 2022/06/18

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إتقان مهارة صياغة الأسئلة الاختبارية لدى أساتذة المرحلة المتوسطة ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة حيث تكونت العينة من (60) أستاذاً بمقاطعة الجزائر شرق. أسفرت نتائج الدراسة عن ضعف مستوى اتقانهم في ضوء المحك الممثل بدرجة الإتقان، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دورات تدريبية لهم. كلمات مفتاحية: إتقان، المرحلة المتوسطة، مهارة، الأسئلة الاختبارية.

Abstract: The study aimed to reveal the level of the mastery the skill of formulating test questions among teachers of intermediate education. And to achieve the objectives of the study, a questionnaire was applied, Where the sample consisted of (60) teachers in the eastern province of Algiers. The results of the study found a weak level of mastery in the light of the degree of mastery, and the study recommended the need to conduct training courses.

Keywords: Mastery; Intermediate education; Skill; Test questions.

1. مقدمة:

تعرف العملية التعليمية استخدام إجراءات عديدة للحصول على مخرجات تعبر عن مدى تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعلم، ومدى استجابة المتعلمين وتفاعلهم الصفي في المقررات الدراسية. حيث يلجأ المعلمون إلى استخدام أدوات مختلفة لتقييم هذا التعلم والتي أكثرها شيوعاً واستعمالاً هي الاختبارات المدرسية من خلال مجموعة من الأسئلة يجيب عنها المتعلم. وهذه الأسئلة الاختبارية تحتاج إلى مهارات

* المؤلف المرسل

وكفاءة في عملية صياغتها حتى تؤدي الغرض المرجو منها وتكون واضحة للمتعلم لا تحتل التأويل أو الغموض، مما يجعل منها أداة ناجعة في تقييم تعلم الطلاب. وتهتم الدراسة الحالية بهذه المهارة في صياغة الأسئلة الاختبارية كأبرز الكفايات التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلم في عملية بناء الاختبارات التحصيلية المدرسية، وذلك من خلال أساندة التعليم المتوسط أين ينتقل المتعلم من مرحلة التعليم الابتدائي حيث تكون الأسئلة الاختبارية في أدنى مستوياتها إلى هذه المرحلة من التعليم المتوسط أين تكون الأسئلة الاختبارية متعددة في مستوياتها المعرفية. ولهذا فإن عملية صياغة الأسئلة الاختبارية ينبغي أن تكون بالمستوى المطلوب والمقبول تربوياً حتى نتأكد من سلامة النتائج المتحصل عليها من خلال عملية تقييم التعلم باستخدام هذه الأسئلة الاختبارية في المجال التعليمي المدرسي.

2. الإطار العام للدراسة

1.2 إشكالية الدراسة:

تشكل عملية بناء الاختبارات المدرسية عماد العديد من الاجراءات والخطوات المنهجية حيث أنها تتطلب من المعلم أن يكون على دراية واسعة وعميقة بكيفية إعدادها وأساليبها المختلفة ومدى مناسبتها لكل فئة عمرية ومرحلة دراسية تعليمية (مجيد، 2014:17). ومع تعدد أشكال هذه الاختبارات إلا أنها تشتمل على خطوات رئيسية في عملية بنائها واستخدامها بدءاً بتحديد الأهداف إلى عملية تحديد محتوى الاختبار حيث أنه يشكل الأساس الذي تبنى عليه أسئلة الاختبار حيث يقوم المعلم باختيار الأسئلة المناسبة للمتعلمين أثناء صياغته للأسئلة الاختبارية (الخطيب والخطيب، 2010:45).

ولهذا فإن صياغة الأسئلة الاختبارية ينبغي أن تكون بالشكل الذي يشمل النطاق السلوكي المرغوب تقييمه لدى المتعلمين والذي يجسد المحتوى الدراسي للمادة التعليمية، وبهذا فإن استجابات وأداء المتعلمين في الأسئلة الاختبارية يفترض أن تعكس مستوى أدائهم

التعليمي وتؤدي إلى الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين في تعلمهم المدرسي (مخائيل، 2016:55).

وهذه الكفاية – صياغة الأسئلة الاختبارية- مهمة في بناء الاختبارات المدرسية حيث تراجع الأسئلة في ضوء ثلاثة معايير هي:

أ- المحتوى المتعلق بالمادة الدراسية ومدى صحته وصحة نموذج الإجابة.

ب- الجانب التحريري وسلامة الصياغة ومدى التناسق في الأسلوب والشكل مع بقية الأسئلة.

ج- الناحية الفنية المتعلقة بالجوانب القياسية في السؤال وخصائص نوعه (أبو الديار، 2012:52).

ومازالت هناك دراسات عديدة تهتم بإعداد المعلم و مدى إلمامه بالجوانب الفنية والتطبيقية في إعداد اختبارات تحصيلية سليمة البناء والتخطيط، وخالية من الغموض والتأويلات في الإجابة عن الأسئلة الاختبارية. ففي دراسة البلوي و سليمان (2019) التي هدفت إلى التعرف على درجة التزام معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمعايير التخطيط للاختبار، وكذا الكشف عن مدى استيفاء الاختبارات لمعايير بناء الاسئلة الاختبارية. حيث طبقت الدراسة على عينة بلغت (100) معلمة من مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة تبوك، وقد دلت النتائج على أن نسبة ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة لمعايير صياغة الأسئلة (64)% وهي تعبر عن ممارسة متوسطة لكفاية صياغة الأسئلة الاختبارية (البلوي وسليمان، 2019: 26-48).

وكذلك دراسة ظاظا (2012) فقد هدفت إلى الكشف عن مدى الالتزام بقواعد صياغة أسئلة الاختيار من متعدد في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة بالأردن، تكونت عينة الدراسة من جميع أسئلة الاختيار من متعدد في فروع امتحان شهادة الثانوية العامة في الأردن للدورتين الصيفية و الشتوية للأعوام من 2007 إلى 2010 حيث استخدم الباحث أداة الكشف عن الالتزام بقواعد صياغة أسئلة الاختيار من متعدد جرى تطويرها من

خلال مراجعة الدراسات السابقة التي وظفت القواعد كإجراء للكشف عن المخالفة في بنية الأسئلة. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن الاختبارات تراعي قواعد صياغة أسئلة الاختيار من متعدد، كما أوصت الدراسة بتغيير تعليمات كتابة أسئلة الاختيار من متعدد من مستوى الاسترشاد إلى مستوى الالتزام (ظاظا، 2012: 81-91).

أما دراسة سنان (2006) التي هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة وممارسة معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية في مدينة مكة المكرمة حيث تناولت كفاية صياغة الأسئلة الاختبارية كأحد هذه المهارات وذلك على عينة تكونت من (93) معلمة. طبقت الباحثة في هذه الدراسة اختباراً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد واستبانة لتقدير هذه الممارسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك تدنياً في معرفة قواعد صياغة الأسئلة الاختبارية (سنان، 2006: 01).

ومن خلال هذه المعرفة النظرية لما تناولته الدراسات لكفاية صياغة الأسئلة الاختبارية تأتي الدراسة الحالية لتتطرق لهذه المهارة في الاختبارات المدرسية لدى عينة من أساتذة المرحلة المتوسطة من خلال طرح التساؤلات التالية:

- ما مستوى اتقان أساتذة المرحلة المتوسطة لمهارة صياغة الأسئلة الاختبارية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة المرحلة المتوسطة في مهارة صياغة الأسئلة الاختبارية تعزى لمتغير مؤسسة التكوين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة المرحلة المتوسطة في مهارة صياغة الأسئلة الاختبارية تعزى لمتغير التدريب في مجال التقويم التربوي؟

2.2 الفرضيات:

- يفوق المتوسط الحسابي لدرجات أساتذة المرحلة المتوسطة في مهارة صياغة الأسئلة الاختبارية درجة الإتقان المحددة بـ(80%) لهذه المهارة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة المرحلة المتوسطة في مهارة صياغة الأسئلة الاختبارية تعزى لمتغير مؤسسة التكوين (معاهد، كليات).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة المرحلة المتوسطة في مهارة صياغة الأسئلة الاختبارية تعزى لمتغير التدريب في مجال التقويم التربوي.

3.2 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن درجة امتلاك أساتذة المرحلة المتوسطة لمهارة صياغة الأسئلة الاختبارية .
- الكشف عن الفروق في مهارة صياغة الأسئلة الاختبارية لدى أساتذة المرحلة المتوسطة وفقاً لمتغيرات مؤسسة التكوين و الخضوع لبرامج تدريبية.
- التعرف على واقع استخدام وصياغة الأسئلة الاختبارية لدى الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط.

4.2 أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة من خلال تناولها لأبرز وسائل و أدوات تقييم التحصيل الدراسي للمتعلمين و المتمثلة في الاختبارات التحصيلية المدرسية من خلال أهم كفايات بنائها والمتجسدة في صياغة الأسئلة الاختبارية . حيث تعتبر الاختبارات أكثر أدوات التقييم شيوعاً واستخداماً ولذلك يجب التحقق من سلامة تصميمها والعناية اللازمة بها حتى تؤدي الغرض المنشود منها، وبالتالي الحصول على نتائج دقيقة تعكس استجابات المتعلمين عن أسئلة هذه الاختبارات التحصيلية المدرسية.

وكذلك لأهمية المعلم باعتباره المنفذ و المخطط لعملية التقييم، و بالتالي فإن امتلاكه للكفايات و المهارات الفنية و العملية لمطلوبات العملية التعليمية من الأهمية بمكان حتى نتمكن من الاستخدام السليم لهذه الأدوات التقييمية ومعرفة سبل التخطيط لها وإخراجها بالشكل المرغوب تربوياً وعلمياً.

5.2 تحديد المفاهيم:

الإتقان: ورد المعنى اللغوي للإتقان بأنه "الإحكام" (الحدابي والمخلافي، 2009:54). كما يعني الإتقان قدرة المعلم على بلوغ مستوى محدد في أداء المهارات ويقاس وفق محكات معينة (درابسه، 2015:171)

ويحدد الباحث مستوى الإتقان إجرائياً بأنه بلوغ الفرد لأعلى مستويات الإجادة لمهارة صياغة الأسئلة الاختبارية معبراً عنه بالدرجة التي يتحقق عندها مستوى الإتقان والمحددة بـ (80%) من المجموع الكلي لأداة الدراسة.

المهارة: ويعرفها زيتون (1994) بأنها "قدرة مكتسبة تمكن الفرد من انجاز العمل بكفاءة وإتقان" (سليمان، حمدان، و الرحية، 2017:515). كما ينظر إليها أيضاً على أنها القدرة على القيام بالأعمال الأدائية المعقدة بسهولة ودقة و إتقان وفق سلسلة الاجراءات التي يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة أو غير مباشرة (قطامي والشديقات، 2009:17).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة المعارف والقدرات المرتبطة بصياغة الأسئلة الاختبارية ينبغي أن يمتلكها المعلم ضمن عملية بناء الاختبارات التحصيلية، ويعبر عنها باستجابات الأفراد على عبارات أداة الدراسة.

6.2 الدراسات السابقة:

- دراسة الزهراني، سعيد شهوان أحمد (1997) بعنوان "مدى إتقان معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات المدرسية ودرجة ممارستهم لها في منطقة مكة المكرمة" حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن امكانيات المدرسين العملية في مجال بناء الاختبارات المدرسية، ومدى اتقانهم للمهارات الأساسية في إعداد هذه الاختبارات. كما هدفت إلى الكشف عن مدى الممارسة للمعرفة العلمية المتعلقة بالاختبارات المدرسية. أجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي العلوم بلغت (200) معلماً وعلى عينة من اختبارات العلوم التي وضعها معلمو العلوم لطلبتهم في المرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة التعليمية لعام 1414هـ ، وقد استخدم الباحث اختباراً موضوعياً من نوع

الاختيار من متعدد لقياس معرفة المعلمين ببناء الاختبارات المدرسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إتقان وممارسة معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية لم يصل إلى درجة القطع المحددة. كما توصلت الدراسة إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين كمية المعلومات المتوفرة لدى المعلم ودرجة ممارسته لها.

- دراسة سلمان، مفلح حسين عيال وطلافة، فؤاد (2018) بعنوان " مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية في إقليم جنوب الأردن" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية لمستويات الأهداف المعرفية وفقاً لعدد من المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (65) معلماً ومعلمة بالصف الأول والثاني في إقليم جنوب الأردن للعام الدراسي 2012/2013. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة عبارة عن مجموعة من المحكات التي استخلصها الباحثون من الدراسات والأدبيات التربوية، وقد بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تمثيل أسئلة الاختبارات لمستويات الأهداف التعليمية تعزى للنوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تمثيل أسئلة الاختبارات لمستويات الأهداف المعرفية تعزى للمؤهل العلمي و سنوات الخبرة التدريسية.

- دراسة (2013) Ngozi N ، والمعنونة "قياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات المدرسية في الصفوف الدراسية بالمدارس الثانوية النيجيرية" فقد هدفت إلى معرفة مدى امتلاك المعلمين للكفاءات في مهارات بناء الاختبارات المدرسية، حيث استعمل الباحث لتحقيق هذا الهدف اختبار جرد مهارات البناء (TCSI) لتقييم هذه الكفاءات لدى معلمي المدارس الثانوية في ولاية أناميرا نيجيريا. وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (543) معلماً في مناطق التعليم أونيتشا، أنامبرا نيجيريا. أوضحت نتائج الدراسة وجود اختلاف كبير في متوسط درجات المعلمين في اختبار (TCSI) لتقييم مهارات بناء الاختبارات المدرسية.

- دراسة الزبون وحابس سعد (2013) بعنوان " مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى كفاءة المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية المدرسية، و الكشف عن مستوى الكفاءة المعرفية في مجال الاختبارات والقياس ودرجة ممارستهم للكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد. شملت عينة الدراسة (280) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من معلمي المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في محافظة الطائف. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً و استبانة مسح للحاجات التدريبية للمعلمين في مجال الاختبارات التحصيلية و المقاييس. و قد توصلت الدراسة إلى أن درجة معرفة المعلمين في مجال الاختبارات التحصيلية كانت متدنية، و أن درجة ممارسة المعلمين للكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية كانت متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى اختلاف سنوات التدريس.

- دراسة الصرايرة، آيات جعفر (2011) بعنوان "دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية و الوطنية للصفوف الرابع والخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط أسئلة الاختبارات النهائية التي يقوم بإعدادها معلمو التربية الاجتماعية و الوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين في ضوء مجالات الأهداف و مستوياتها و علاقتها ببعض المتغيرات المؤهل العلمي والخبرة. وقصد تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة بطاقة لتحليل أسئلة الاختبارات النهائية و التي بلغ عددها (82) اختباراً تحصيلياً بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية لواء المزار الجنوبي. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن النمط العام للأسئلة الاختبارية تركز على المجال المعرفي. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية

دالة إحصائياً بين مستويات الأسئلة الاختبارية ومتغيرات النوع الاجتماعي والصف والمؤهل العلمي. ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت الباحثة بضرورة العناية بتدريب المعلمين على صياغة الأسئلة الاختبارية.

من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها نلاحظ أنها تختلف مع دراستنا الحالية في حجم عينة كل دراسة وهذا راجع إلى اختلاف الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه كل دراسة، ولكنها تتفق مع دراستنا الحالية من حيث الاهتمام بمدى امتلاك الأساتذة للمهارات اللازمة لصياغة أسئلة اختبارية. ويستفاد من خلال هذه الدراسات في أنها شملت الأطوار التعليمية المختلفة، وكذلك التركيز على بعض المواد الدراسية دون سواها أو الاهتمام بالمعلمين الإناث والبعض منها شمل كلا الجنسين من الأساتذة إلا أنها تتمحور حول الموضوع ذاته، وهو الكشف عن مدى استخدام والتزام الأساتذة بالشروط والمهارات المتعلقة ببناء اختبارات تحصيلية مدرسية.

3. الإجراءات الميدانية للدراسة

1.3 منهج الدراسة:

تفرض طبيعة الموضوع على الباحث اتباع منهج معين، و المنهج الذي استخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي. حيث أنه " يعبر عن مجموع الأساليب البحثية التي توفر إمكانية وصف الظاهرة-في راهنها- وصفاً كمياً و/أو كيفياً، و بدون التدخل في سيرورتها" (بن جخلد، 2019:22).

حيث أنه يشكل "المجتمع الخاضع للمعينة أي الذي سيتم اختيار العينة منه ويعمم عليه النتائج" (فهيم، 2005:98). وفي الدراسة الحالية يتمثل مجتمع الدراسة في أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة التربوية الجزائر شرق.

3.3 عينة الدراسة:

العينة جزء من مجتمع الدراسة ويفترض أنها تمثله تمثيلاً دقيقاً، وقد اعتمد الباحث في اختيار عينة الدراسة التي بلغ عددها (60) أستاذاً بطريقة غير احتمالية وذلك من خلال

العينة الغرضية. حيث أنها تتضمن وحدات معاينة مناسبة ضمن العينة المختارة يختارها الباحث اعتماداً على خبرته ومعرفته بخصائص مجتمع البحث (فهبي، 2005:115).
والجدول الموالي يوضح توزيع عينة الدراسة:

جدول 01 : توزيع عينة الدراسة

المادة	علوم	رياضيات	اجتماعيات	لغة عربية	المجموع
العدد	08	15	13	24	60

4.3 أدوات الدراسة:

تم في هذه الدراسة تطبيق الاستبانة التي أعدها الزهراني (2002). ولذلك لمناسبتها لأغراض الدراسة و تقيس السمة المراد قياسها في الدراسة الحالية، حيث تضم الاستبانة (107) عبارة موزعة على ثمانية محاور أساسية يشكل كل محور منها الكفايات اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية، ولهذا اعتمد الباحث على محور صياغة الأسئلة و الذي يشكل الموضوع الأساس الذي تتم معالجته في الدراسة الحالية، حيث بلغت عدد عباراته (25) عبارة.

صدق الأداة: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات ومناسبتها للغرض الذي وضعت لقياسه، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي تضم (107) عبارة ضمن ثمانية محاور أساسية، و بهذا اعتبرت آراء المحكمين واتفاقاتهم مؤشراً على صدق الاستبانة أداة الدراسة.

ثبات الأداة: تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بتطبيق معادلة جتمان ، حيث بلغت قيمته باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (0.87) وهي قيمة تشير إلى تمتع الاستبانة أداة الدراسة بمعامل ثبات جيد.

5.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة للقيام بعملية تفريغ البيانات و معالجتها على الأساليب الإحصائية التالية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية Spss : التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، اختبار(ت) لدلالة الفروق لعينة واحدة، ولعينتين مستقلتين.

6.3 عرض ومناقشة النتائج:

1.6.3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لاختبار الفرضية الأولى التي نصت على أنه " يفوق المتوسط الحسابي لدرجات أساتذة المرحلة المتوسطة في مهارة صياغة الأسئلة الاختبارية درجة الإتقان المحددة ب(80)% لهذه المهارة" تم تطبيق الاستبانة أداة الدراسة ومن ثم تفريغ استجابات الأساتذة حيث تحصلنا على البيانات الموضحة في الجدول الموالي:

جدول 02: نتائج استجابات الأساتذة على الاستبانة أداة الدراسة

رقم	العبارة	الاستجابات		رقم	العبارة	الاستجابات	
		ن	%			ن	%
01	يجب أن تظهر أسئلة الاختبار النهائي الفروق الفردية بين التلاميذ.	46	77%	14	ينبغي أن تكون بعض عبارات أسئلة الصواب و الخطأ كما هي في الكتاب حتى تكون مألوفة لدى التلميذ.	34	57%
02	يجب أن تكون أسئلة الصواب و الخطأ قصيرة و مكتوبة بلغة واضحة.	52	87%	15	يجب وضع كل الكلمات المشتركة التي يمكن أن تظهر في بدائل الاختيار من متعدد في أصل السؤال.	34	57%
03	يجب أن تتنوع أسئلة الاختبار بشكل عام في مستوياتها القياسية.	34	57%	16	ينبغي ترتيب الاختيارات الصحيحة في أسئلة الصواب و الخطأ على نمط معين يساعد المعلم في عملية التصحيح.	36	60%
04	ينبغي أن يرتبط كل سؤال مقال بشكل مباشر بالهدف السلوكي المراد قياس مدى تحققه لدى التلميذ.	12	20%	17	يجب أن تختلف أطوال البدائل في فقرات الاختيار من متعدد.	12	20%
05	يجب كتابة تعليمات واضحة في سؤال المزاوجة لتوضيح أساس عملية المزاوجة.	28	47%	18	يجب ترتيب البنود في قائمة سؤال المزاوجة تنازلياً أو تصاعدياً في حال كون القائمة مكونة من أرقام.	32	53%
06	ينبغي عند استخدام الأسئلة المقالية أن تكون في مستوى عال من الصعوبة يعكس أهمية هذا النوع من الأسئلة.	30	50%	19	وضع إجابة نموذجية لكل سؤال مقال ليس له أهمية تربوية، فمن الطبيعي اختلاف إجابات التلاميذ على السؤال المقال الواحد.	36	60%
07	ينبغي أن تكون البدائل في فقرة الاختيار من متعدد متجانسة.	32	53%	20	يجب صياغة البدائل الخاطئة في فقرة الاختيار من متعدد بشكل يجعلها تجذب إليها عدد من التلاميذ المتفوقين.	36	60%
08	ينبغي وضع الفراغ في فقرة إكمال الفراغ في وسط العبارة أو في آخرها لافي أولها.	32	53%	21	ينبغي عند كتابة أسئلة إكمال الفراغ استعمال نفس عبارات الكتاب لضمان تقارب إجابات التلاميذ من بعضها.	28	47%
09	يجب أن يكون عدد المقدمات (القائمة الأولى) مساوياً لعدد الاستجابات (القائمة الثانية) في سؤال المزاوجة.	34	57%	22	تكليف التلاميذ بتصحيح الخطأ في فقرات الصواب و الخطأ يمثل عامل إرباك لهم أثناء الاجابة ينبغي تجنبه.	32	53%

10	ينبغي أن يكون عدد البدائل متساوياً في جميع فقرات الاختيار من متعدد.	26	43%	23	ينبغي صياغة فقرة الاختيار من متعدد بشكل يجعل المشكلة المطروحة تتضح و تتحدد للتلميذ فقط عند اختياره للبدل الصحيح.	34	57%
11	ينبغي أن تشمل فقرة التكميل على عدد كبير من الفراغات لضمان صدق استجابة التلميذ.	28	47%	24	ينبغي عدم توضيح مقدار العلامة المخصصة للسؤال في الاختبار المقالي حتى لا يهتم التلاميذ بالإجابة على بعض الأسئلة على حساب الأسئلة الأخرى.	26	43%
12	يجب أن تشمل بعض أسئلة الصواب والخطأ على فكرتين رئيسيتين لزيادة فاعلية هذا النوع من الأسئلة.	30	50%	25	ينبغي وضع سؤال اختياري عندما تكون أسئلة الاختبار مقالية لتوفير نوع من المرونة المطلوبة تربوياً في الاختبار.	30	50%
13	ينبغي أن تتحدى فقرات الاختيار من متعدد قدرات التلاميذ.	36	60%	26	ينبغي أن تكون أسئلة الاختبار قوية العبارة تساعد على تنمية القدرات اللغوية للتلميذ.	28	47%

نلاحظ من خلال الجدول (02) أن الاستجابات الصحيحة للأساتذة على الاستبانة أداة الدراسة قد تراوحت نسبها ما (20 إلى 87%) حيث نجد أن البنود التي كانت ضعيفة الاستجابة أقل من (50%) قد شملت العبارات التي تحمل الأرقام التالية (04-05-10-11-17-24-26) وهي نسب ضعيفة في تمكن الأساتذة من هذه المهارات اللازمة لصياغة أسئلة اختبارية.

أما النسب التي فاقت (50%) فقد جاءت بنسب متوسطة لكنها غير كافية لاكتساب هذه المهارة في صياغة الأسئلة الاختبارية حيث تراوحت ما بين (50 إلى 77%) و ذلك في العبارات المتبقية من هذه المهارة باستثناء العبارة ذات التقييم (02) والتي بلغت نسبة تحكم مقبولة تربوياً (87%) والتي تفوق درجة الإتقان المحددة في هذه الدراسة ب (80%). ولاختبار هذه الفرضية إحصائياً قمنا بحساب اختبار (ت) حيث تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول 03 : نتائج اختبار (ت) لمهارة صياغة الأسئلة

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	القرار
60	13.61	3.68	.000	59	-15.53	دالة

نلاحظ من خلال الجدول (03) الذي يُبين نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة قد بلغ (13.61) وهو أدنى من درجة القطع المحددة في هذه الدراسة ب (80%) من مهارة صياغة الأسئلة والمقدرة ب [21]. ومن خلال تطبيق

اختبار(ت) لدلالة هذه الفروق و الذي بلغت قيمته (-15.53) عند درجة الحرية (59) تبين أنها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بانحراف معياري قدره (3.68)، وبالتالي فإن المتوسط الحسابي لدرجات أساتذة المرحلة المتوسطة في مهارة صياغة الأسئلة لم يصل إلى درجة القطع (الإتقان) المقبولة تربوياً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني (1997) التي توصلت إلى أن مستوى إتقان وممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية لم يصل إلى درجة القطع المحددة، مما يشير إلى تدني مستوى إتقان هذه المهارات. وكذلك بالنسبة لدراسة الجنازة (1999) فقد أظهرت نتائجها انخفاضاً في مستوى جودة وصياغة الأسئلة الاختبارية التي يعدها المعلمون وعدم شمولها لكافة المقررات الدراسية. إضافة إلى دراسة سنان (2006) فقد توصلت إلى تدني ممارسات معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لقواعد بناء الاختبارات التحصيلية.

ترجع هذه النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية إلى قلة الممارسات التقييمية و اعتماد الأساتذة على صياغة الأسئلة كما وردت في الكتاب المدرسي والاعتماد على تراكم أسئلة الاختبارات لأعوام سابقة.

أضف إلى ذلك يعتمد الأساتذة إلى تبادل نماذج أسئلة اختبارية من منطقة تعليمية لأخرى، وهذا ما يجعل من عملية صياغة أسئلة اختبارية تكاد تكون عملية روتينية تبدأ من مزاولة التدريس وتختتم بنهاية العام الدراسي.

2.6.3 عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة المرحلة المتوسطة في مهارة صياغة الأسئلة الاختبارية تعزى لمتغير مؤسسة التكوين (معاهد، كليات)". وقصد التحقق من هذه الفرضية تم تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة ثم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول 04 : نتائج اختبار (ت) وفقاً لمتغير مؤسسة التكوين

مؤسسة التكوين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
معاهد	38	14.78	3.62	3.54	58	.001	دالة
كليات	22	11.59	2.85				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن المتوسط الحسابي للأساتذة خريجي معاهد المعلمين والبالغ عددهم (38) أستاذاً قد بلغ (14.78) بانحراف معياري قدره (3.62) ، وهو يفوق المتوسط الحسابي (11.59) لدى الأساتذة خريجي الكليات البالغ عددهم (22) أستاذاً، وذلك بانحراف معياري قدره (2.85). بينما نجد أن قيمة (ت) قد بلغت (3.54) عند درجة الحرية (58) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأساتذة خريجي المعاهد في مهارة صياغة الأسئلة.

وتتماشى هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (1423هـ) التي توصلت إلى وجود فروق تعزى إلى اختلاف مؤسسة الإعداد لمهنة التعليم لصالح خريجي كليات المعلمين. وكذلك دراسة جرادات المشار إليها في الزهراني (2002) إلى أن خريجي معاهد المعلمين كانت معرفتهم أعلى من خريجي الكليات وذلك يعود لاختلاف فترة الإعداد في هاتين المؤسساتين. كما تتشابه مع نتائج دراسة نيومن Newman المشار إليها في سنان (2006) التي تناولت أثر الخبرة والمؤهل العلمي في فهم المعلمين لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية حيث أوضحت نتائجها اختلاف هذه الكفاءات باختلاف المؤهل العلمي.

يمكن أن نفسر النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية إلى اختلاف نمط التكوين الأكاديمي والمقررات الدراسية لكل مؤسسة تكوينية، حيث نجد أن خريجي معاهد المعلمين قد تلقوا تكويناً أكاديمياً في بيداغوجيات التعليم يسمح لهم بممارسة مهام التدريس بكل أريحية و برصيد معرفي يمكنهم من أداء عمليات التقييم بالشكل المنوط به. وهذا بخلاف

خريجي الجامعات أين ينصب الاهتمام على الجانب المعرفي لمادة التخصص مع إهمال الجوانب التعليمية المتعلقة بمهام التدريس.

أضف إلى ذلك أن عينة الدراسة من خريجي معاهد المعلمين قد اكتسبوا خبرة مهنية مكنتهم من إعداد أسئلة اختبارية تتناسب مع طبيعة المتعلمين وذلك من خلال كون هذه الفئة من الأساتذة قد سايرت مختلف تغيرات المنظومة التربوية وعايشت انتقال العملية التربوية من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات.

3.6.3 عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة المرحلة المتوسطة في مهارة صياغة الأسئلة الاختبارية تعزى لمتغير التدريب في مجال التقويم التربوي". ولاختبار هذه الفرضية تم تفرغ استجابات أفراد عينة الدراسة ثم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث تحصلنا على النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول 05 : نتائج اختبار (ت) وفقاً لمتغير التدريب

التدريب	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
تدربوا	32	16.12	2.79	8.23	58	.000	دالة
دون تدريب	28	10.75	2.17				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن المتوسط الحسابي للأساتذة الذين تلقوا دورات تدريبية في مجال القياس و التقويم التربوي قد بلغ عددهم (32) أستاذاً حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجاتهم على الاستبانة أداة الدراسة (16.12) بانحراف معياري قدره (2.79) ، وهو يفوق المتوسط الحسابي (10.75) لدى الأساتذة الذين لم يتلقوا تدريباً في مجال القياس و التقويم التربوي حيث بلغ عددهم (28) أستاذاً، وذلك بانحراف معياري قدره (2.17). بينما نجد أن قيمة (ت) قد بلغت (8.23) عند درجة الحرية (58) وهي قيمة

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأساتذة الذين تلقوا تدريباً في مجال القياس و التقويم التربوي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (1423هـ) التي توصلت إلى أن المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية في مجال القياس هم الأكثر امتلاكاً لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية. وكذلك بالنسبة لدراسة الصبيحي المشار إليها في الزبون (2013) التي أظهرت أن هناك كفاءة أكبر بمفاهيم القياس و التقويم التربوي لدى الأفراد الذين تلقوا إعداداً وتدريباً في هذا المجال. كما تتشابه النتيجة الحالية مع نتائج دراسة بوثرويد و **Broothroged** المشار إليها في الزبون (2013) والتي توصلت إلى أن هناك معرفة غير كافية بالقياس التربوي لدى المدرسين تعزى لقلة التدريب.

يمكن أن نفسر النتائج التي توصلنا إليها إلى ما يعرف بالتدريب أثناء الخدمة، وهو ما تعتمد عليه العديد من الأنظمة التعليمية حيث يكون المعلم محل عناية واهتمام كبيرين. فالدور الذي يؤديه التدريب أثناء الخدمة يعتبر من العمليات الهامة لتطوير كفاءة وأداء المعلم في عمليات التقويم وبناء أسئلة اختبارية.

أضف إلى ذلك أن بناء برامج تدريبية يتم وفقاً لاحتياجات المتدربين وهذا ما يجعل منها أداة ناجعة في تحقيق الأهداف المسطرة لها، وفي اكساب المعلمين الكفاءات والمهارات اللازمة لأداء عملهم بالمستوى المطلوب تربوياً.

4. خاتمة:

يعرف التقويم اهتماماً متزايداً من قبل الفاعلين في القطاع التربوي إذ أنه يعبر عن مدى تحقق الأهداف التعليمية المرغوب إكسابها لدى المتعلمين. وللقيام بهذه العملية يلجأ المعلمون إلى استخدام أدوات تقييمية أهمها انتشاراً واستعمالاً في الميدان المدرسي هي اختبارات التحصيل لما تمتاز به من فعالية في الكشف عن مخرجات تعلم الطلاب، فهذه الاختبارات

تتضمن في تكوينها مجموعة من الأسئلة ينبغي أن تتصف بنوع من الترابط و التماسك فيما بينها حتى تشكل اختباراً تحصيلياً موثقاً في نتائجه.

ولهذا تطرقت الدراسة الحالية لمدى إتقان هذه الممارسة في عملية صياغة الأسئلة حيث تمكن المعلم من تقديم بيانات موضوعية عن تعلم الطلاب، و قد خلصت الدراسة من خلال ما توصلت إليه من نتائج إلى وجود ضعف في بناء أسئلة اختبارية موضوعية تخدم الهدف المنشود منها وتجسد مدى فعالية المعلم في استخدام أدوات التقييم. خصوصاً و أن هذه الخطوة تعتبر هامة في عملية بناء اختبارات تحصيلية مدرسية، فصياغة السؤال الاختباري ينبغي أن يحقق استجابات من المتعلمين تعكس صلاحية هذه الأسئلة فيما وضعت لقياسه. كما توصلت الدراسة إلى أهمية ودور عمليات التدريب في مجال القياس و التقييم التربوي في بناء وصياغة أسئلة اختبارية بطريقة علمية بناءة و موضوعية خالية من الذاتية والتحيز خصوصاً إذا كان هذا المعلم لم يتطرق إلى بيداغوجيات التقييم أثناء تكوينه العلمي قبل الخدمة.

ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن أن نقترح ما يلي:

- إدراج مقياس التقييم التربوي ضمن عملية التكوين العلمي في شتى التخصصات التي تسمح بممارسة مهنة التدريس.
- متابعة وتقييم أداء المعلمين أثناء الخدمة.
- التقييم الدوري للأسئلة الاختبارية سواء كانت في التقييم التكويني أو التقييم الختامي.
- إنشاء برامج تدريبية لتحسين مهارات المعلم في مجال التقييم التربوي بصفة عامة وصياغة أسئلة اختبارية بشكل خاص.

المراجع:

- 01- مجيد، سوسن شاكر. (2014). *الاختبارات النفسية نماذج* (ط.2). عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.
- 02- الخطيب، محمد أحمد و الخطيب، أحمد حامد. (2011). *الاختبارات و المقاييس النفسية* (ط.1). عمان: دار الحامد للنشر و التوزيع.
- 03- مخايل، امطانيوس نايف. (2016). *بناء الاختبارات و المقاييس النفسية و التربوية و تقنياتها* (ط.1). عمان: دار الاعصار العلمي للنشر و التوزيع.
- 04- أبو الديار، مسعد. (2012). *القياس و التشخيص لنوعي صعوبات التعلم* (ط.1). الكويت: مركز تقويم و تعليم الطفل.

- 05- البلوي، سماح سليمان صويلح و سليمان، شاهر خالد. (2019). تقويم الاختبارات المدرسية التي تعدها معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك من حيث تخطيطها وإخراجها وتصحيحها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(25)، 26-48.
- 06- ظاظا، حيدر. (2012). الكشف عن مدى انتهاك قواعد صياغة أسئلة الاختيار من متعدد في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 8(1)، 81-91.
- 07- سنان، إيناس بنت محمد بن عمر. (2006). *درجة معرفة و ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 08- درابسه، عمران ابراهيم عايد. (2015). درجة إتقان معلمي الفيزياء للمهارات المخبرية اللازمة لتدريس الفيزياء للصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة الجنان*، 7(7)، 168-183.
- 09- قطامي، يوسف و الشديقات، رياض. (2009). أسئلة التفكير الإبداعي (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
- 10- الحدابي، داود عبد الملك، و المخلافي، محمد علي. (2009). مستوى إتقان طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء للمهارات المختبرية اللازمة لتدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم*، العدد4، 51-91.
- 11- سليمان، جمال و حمدان، ميساء، و الرحية، هناء محمود. (2017). مستوى إتقان مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظرهم دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية*، 39(4)، 507-526.
- 12- الزهراني، سعيد شهوان أحمد. (1997). *مدى إتقان معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات المدرسية و درجة ممارستهم لها في منطقة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 13- سلمان، مفلح حسين عيال، و طلافحة، فؤاد. (2018). مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية في إقليم جنوب الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، 45(1)، 215-231.
- 14- الزبون، حابس سعد (2013). مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة التربية و التعليم بالطائف في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد. *مجلة كلية التربية، دون رقم مجلد*، 14(1)، 92-130.
- 15- الصرايرة، آيات جعفر. (2011). دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية و الوطنية للصفوف الرابع و الخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.
- 16- بن جخدل، سعد الحاج. (2019). *ثلاثة مناهج لبحث علمي رائد مفاهيم و تصاميم* (ط.1). عمان: دار البداية ناشرون و موزعون.
- 17- فهمي، محمد شامل بهاء الدين. (2005). *الاحصاء بلا معاناة المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج Spss*. المملكة العربية السعودية: مركز البحوث.

- 18- الجنازرة، أحمد مصطفى عبد الرزاق. (1999). *تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء للصف العاشر وفق معايير تصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد*. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
- 19- الزهراني، محمد بن مفرح بن علي. (2002). *واقع امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية*. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

20- Ngozi N, Agu and Chika Onyekuba and Aloysius C, Anyichie. (2013 ,23 April). Measuring teachers competencies in constructing classroom-based tests in Nigerian secondary schools : Need for a test construction skill inventory. *Educational Research and Reviews*, vol 8(8), pp 431-439.